

【原 著】

情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動
— 自己制御機能に着目した指導記録の分析 —

大野呂 浩志 仲矢 明孝

Self-Reliance Activities Based on Self-Understanding for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability
— An Analysis of Teaching Records Focused on Self-Regulation Scales —

Hiroshi ONORO, Akitaka NAKAYA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動

－ 自己制御機能に着目した指導記録の分析 －

大野 呂 浩志^{*1} 仲矢 明孝^{*2}

本研究では，情緒の安定に課題があることが起因し，行動上の問題を呈する知的障害のある自閉症児童に行動改善が見られた自立活動の指導記録を取り上げ，目標や内容の設定や指導の経過における自己理解の関与について調査した。記録分析には，行動問題の改善に重要な役割を果たす自己制御機能の尺度を用い，目標及び内容設定の効果検証や自己理解の指導の様態把握に適応した。結果では，行動上の問題を呈する児童に対し，精神的な負担を考慮しながら設定した指導目標及び指導内容には，結果として自己制御機能の要素が段階的に設定され，行動改善へと繋がったこと，さらに自己理解を促す指導の段階的導入は，対象児が困難さを主体的に解決する力の獲得を促すことなどが明らかになった。結果から知的障害のある自閉症児に自己理解を促す指導法を用いることで，対象児に困難さを主体的に改善する力を育成できることが示唆された。

キーワード：自閉症，情緒の安定，自立活動，自己理解，自己制御機能

※1 広島文化学園大学 学芸学部 子ども学科

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに

2000年3月の学習指導要領の改訂に伴い「養護・訓練」から「自立活動」に名称が改められ，児童生徒の生活上，学習上の困難さの改善・克服に向けた指導の充実を目指した取り組みが日々実践されている。知的障害における自立活動においても，自立活動に特化した個別の指導計画作成及び指導計画に基づく体系的な指導が意図され，推進されてきている。知的障害の自立活動に関する研究も進められ，いくつかの研究の中で，その現状と課題が明らかにされている。八幡（2013）は，特別支援学校における自立活動の課題について，自立活動の指導は自立活動の時間における指導が中心で，時間上に設定しておらず，時間における指導と場面における指導との関連付けが課題であることを指摘している。また，今井ら（2013）は，知的障害の特別支援学校における自立活動について，現状と教員の課題意識について調査をし，自立活動に関する実態把握の難しさを明らかにし，現場では的確な実態把握について模索している状況にあるとしている。さらに，今井らは，同調査の中で自立活動の評価に関する課題にも触れ，評価の観点の設定の難しさを指摘し，適切な評価の在り方も今後の課題であるとしている。

このような状況を踏まえ，中央教育審議会特別支援教育部会（2016）は次期学習指導要領の改訂に向けた審議の中で，自立活動についての現状と課題について「近年，生徒数が増加している高等部においては，自己を理解したり，得意不得意を伝える力，進路先で人間関係を築く力など，社会に出てから必要となる力が十分に育っていない」ことを指摘し，改善の方向性として「自己の理解を深め，自己肯定感を高めるとともに，得意不得意等に関わる意思を表現する力を育み，主体的に学ぶ意欲を一層伸長する等，発達の段階を踏まえた自立活動の内容を改善・充実することが必要である」としている。このように，今後の自立活動の実践上のポイントの一つとして「自己理解」「自己肯定感」など「自己」の意識に関する内容を指導に組み入れ，それを表現する力を育むように求めている。そもそも「自立活動」の名称は，平成11年の学習指導要領の改訂において，それまでの「養護・訓練」から改められたものである。改訂の主な理由は，この領域が一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した活動であることや自立を目指した主体的な取り組みを促す教育活動であることなどを一層明確にする観点からのものであった。従って，今後は自ら自分の困難さやできたとき

の達成感等を自覚しながら、困難さの改善・克服に一層主体的に取り組むことが強調されるべきものと言える。

「自己」に関する研究は、通常の発達の様々な年齢を対象に多く行われている。自己認識は通常の発達では1-2歳、さらに自己評価は3-4歳でできるようになるが、児童期については、障害のない児童の自己認識について作文の分析を通じた調査が守屋ら（1972）によって実施されている。守屋らは、自己認識は他者を媒介にして可能になること、外面的なものから内面的なものへと進むこと、自己認識が個人としての他を媒介として始まるが、集団としての他を媒介にして深まり、集団の中の個としての自己認識へと進むことなどを明らかにしている。一方、知的障害を取り上げた自己に関わる研究は、小島ら（2004）が成人の知的障害者を対象に「自己理解」に関する調査を行い、「好きなところ」「嫌いなところ」「どんな人」などの自己に関する質問に答えにくい傾向があることを明らかにしている。

また、本研究で扱う自閉症児童の行動上の問題の改善に関する研究は多く見られるが、最近の研究としては、森（2015）の行動上の問題の改善に有効な指導支援を明らかにしたものがある。森は、自閉症の行動上の問題を改善するためには、児童の意思を尊重し、教材・教具や学習内容を自分で選択する機会を設定すること、また環境を整え、適切な行動によって教師の注目を得ることができるようになること等が有効であることを指摘している。また森（2016）は、自閉症児の集団の学習場面における行動問題の軽減には、対象児童の行動の機能を的確に捉え、意図を汲んだ適切な代替行動を準備すること、さらに指示を明確にする、褒めるなどの教師の支援も機能させることが必要であるとしている。

一方、定型発達を対象とした行動問題の改善に関する研究を見ると、自己制御機能の研究においてその効果が明らかにされている。原田ら（2008）や大内ら（2008）は、自己抑制や自己主張、持続的対処・根気、注意の移行、注意の焦点化などの要素が行動上の問題の改善に有効であることを示している。しかしながら、この有効性を知的障害のある自閉症の児童において示した研究はない。

本研究では、情緒の安定に課題のある自閉症児童の自立活動の指導事例を取り上げ、自己理解を促しながら困難さに主体的に取り組む力の獲得を目指した指導が、行動上の問題の軽減や主体的課題解決

の姿の獲得に、いかに影響を及ぼしたかについて検討をすることを目的とした。

Ⅱ 方法

1 対象児

対象児はA特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う自閉症児（以下、A児）である。学校で把握しているA児の実態を表1に示す。本研究の「自

表1 A児の実態

発達検査
・田中ビネーⅤ IQ:59（X+1年）
・太田 Stage 評価法：StageⅢ-2（X+1年）
担任による1年生時の実態把握
・学習活動への参加が難しい（学校に来ることが難しい）。
・技能的には可能であるが、文字を書くことが難しい。
・友達の働きかけを受けて遊ぶことが難しい。
・気持ちが不安定になったときに他害や器物破壊に至ることがある。
・独自のイメージに固執して、融通がききにくい。
・暑さに弱く、暑い時期にイライラすることが多い。
・感覚過敏が見られる。
・マイナスイメージで自分の思考が支配されると、情緒が不安定になり、他害や破壊などの行動をとることが多い。

己理解」に関わる自己認識や自己評価の実態については、A児はマイナスイメージを先行させることが多く、できにくいことは「しない」などの言葉と態度で避ける様子がしばしば見られていた。時折、「Aって〇〇が苦手なんだよ」など、自らの特性を客観的に表現する様子も見られる児童であった。また、マイナスイメージを受け入れることができないことから、情動を安定的に維持することができにくく、結果的にしばしば行動上の問題が生じてしまう児童である。対象児の知能に関するデータは、表1にあるように田中ビネー検査において、生活年齢8歳のときにIQ59とあり、精神年齢が4歳7ヶ月近くある。なお、A児の保護者には研究の目的や方法、結果の扱い、プライバシーの保護等の説明をし、研究参加への同意を得た。

2 調査対象とした指導期間

本研究にかかわる指導は、X年4月からX+2年12月までの2年9か月である。

3 調査対象

(1) 指導記録

調査の対象にした児童の行動は、すべて毎日の教師の指導記録と連絡帳の記述から抽出したものである。抽出した日数は1年生90日、2年生103日、3年生121日であり、各学年とも年間の資料がそろいやすい1・2学期のものとした。1年生時の指導記録及び連絡帳は比較的少なく、その理由は、対象児の情緒の不安定さから登校できなかつたり、療育施設へ通うための欠席が多かつたりしたためなどであった。

(2) 個別指導計画の目標及び具体的指導内容

情緒の安定を意図した指導目標において、どのような要素が、どのような経緯で設定されたかを明らかにするために、個別指導計画の目標及び具体的な指導内容に関する記述を抽出した。

4 自己制御機能の4つの要素

本研究では、結果的に行動上の問題が生じてしまう児童に対する指導実践について、指導の様態を整理する指標として、自己制御機能の要素を取り入れた。本研究では行動問題の解決に有効だとされる4つの要素「自己抑制」「自己主張」「注意の移行」「注

意の焦点化」について、表2のように定義し、定義に基づいて指導記録から抽出した行動や個別指導計画の指導目標及び内容を整理した。

III 結果

1 情緒の不安定さの変遷

指導記録の記述において、対象児の情緒が不安定になった様子の記述が確認された日数を表3に示した。年数が経過するとともに不安定になる日が、減

表3 各学年1・2学期の不安定さの比較

	1年生	2年生	3年生
不安定日数	48	29	23
全調査日数	90	103	121
生起率(%)	53.3	28.2	19.0
月平均(回)	6	3.62	2.87
SD	2.6	2.3	2.5

っていることが分かる。「不安定日数」は、一日の指導記録の中で、一回以上不安定になった様子が記述された日を示している。また「生起率」は、調査の対象にした日数に対する、不安定になった日の割合を表している。生起率を見ると、1年生の時には53.3%であった不安定な姿が、3年生時には19.0%にまで減っていることが明らかになった。

2 自立活動の指導目標と自己制御機能との関連

情緒の安定に課題のある対象児の実態に応じて各学年で設定された自立活動の目標を示したものが表4である。1年生時の自立活動の目標を見ると、「遊びや困ったこと」など対象児にとって本人の意識上切実な場面を取り上げ、その状況下での環境の理解や意図の表出を自立活動の課題としている。一方、2年生時には、「活動の参加」を具体的な行動レベルの目標に挙げ、一方で困った時に援助を求めるための語彙獲得や具体的な援助要求のスキルの獲得、スキルの主体的な使用などを目標に掲げている。3年生の目標では、受け入れることのできる教師の拡大や友達を始めとする周囲の環境の理解を挙げ、本人の中で受け入れられる物事の幅を広げることで、活動への参加を促そうとする目標設定となっている。表3には、設定された自立活動の目標の中に、行動上の問題の解決に有効であるとされる自己制御機能の4つの要素のうち、目標の記述の中に見出せるものについて併記した。まず、いずれの学年において

表2 自己制御機能における行動尺度

自己制御機能 尺度	行動の定義
自己主張	言葉や行動で、積極的に自分の 思いを周囲に伝える行動
自己抑制	自らの意思がありながらも、周 囲からの期待や状況下での優先 事項を想起し、実行できる行動
注意の移行	外的な刺激（働き掛けや状況） をきっかけに、それまでの注意 を他へ移す行動
注意の焦点化	内的な欲求や外的な刺激（働き 掛けや状況）がありながらも、 状況下で期待される行動に注意 を維持し続け、完遂する行動

表4 個別指導計画の目標と自己制御機能尺度の関連

指導目標		自己制御機能
1 年	前期 I 遊びの選択ボードからカードを選択して教師に渡しなが、言葉で伝えることができる。 II 教師と一緒にタイムタイマーの残量を確認したり、スケジュールを操作したりして、次の活動に向かうことができる。	・自己主張 ・注意移行
	後期 I 困ったことや友達にしてほしいことを、言葉で伝える場面を増やすことができる。 II タイムタイマーの残量を自ら確認し、次の活動まで待ったり他の活動をしたりして過ごすことができる。	
2 年	前期 I-1 特定の教師から活動内容の説明を受け、援助を受けながら活動の一部に参加することができる。 I-2 質問や援助を求める表現の仕方、タイミングを知ることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、教師の呼びかけに応じて、休憩を取りながら気持ちを安定させることができる。	・自己主張 ・自己抑制 ・注意移行 ・注意焦点化
	後期 I-1 特定の教師から援助を受け、短い活動最後まで参加することができる。 I-2 見通しがもちにくかったり、分からなかったりするときに、自分から質問したり援助を求めたりすることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、自分から教師に休憩を要求し、気持ちを安定させることができる。	
	前期 I 様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け、見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 II 友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り、部分的に受け入れることができる。	
	後期 I 様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け、見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 II 友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り、部分的に受け入れることができる。	

も、自己制御機能において有効とされる要素が含まれていることが分かる。次に、1年生時には、指導目標の内容が自己抑制機能のうち「自己主張」「注意移行」に限定され、2年生時以降には、自己制御機能の4つの要素がすべて指導内容に盛り込まれていることが分かる。これは、行動上の問題のある児童に対する自立活動の目標において、自己抑制機能の4つの要素を含む課題が設定されることを示していた。

3 自立活動の指導内容と対象児の様子の変遷

不安定な姿がどのような指導内容の下で軽減され、どのような姿となったかについてまとめたものが表5である。表5によれば、1年生の時の児童の姿として「好きな活動に終わりがあ、思うようにできないことへのイライラ」や「登校時に母親と離れて学校で過ごすことを受け入れにくい」「イライラしたときに言葉でなく、叩く行為で自分の気持ちを伝える」などの行動が多くなっている。これらの姿に対し、担任は、時間やスケジュールの理解を促す指導を行い、「環境の把握」を促していることが分かる。さらに、遊びや様々な活動で困難さを示す児童に対し、「言語の表出」を促す指導を行っている。これら

の指導に呼応するように、「スケジュールを見て、好きな活動が無いことを理解して受け入れた」との記述や「言葉で自分の気持ちを表現することが増えた」などの記述が指導記録に見られている。また、2年生の記録からは、スケジュールを見て、活動内容を理解できたり、前向きなイメージがもてたりする場合と、限定的ではあるがスムーズに活動を切り替える姿が出てきたとの記述が見られる。また2年生時でも「友達の行動や教師の指示が自分のイメージと違うことを受け入れにくい」との理由から、イライラする様子が依然として見られたことも確認できる。これらの対象児の様子に対して、2年生の担任は、1年生時の指導内容「言語の表出」に加え「言語の理解」に繋がる内容、さらに「自己理解」「活動への参加」を意図する指導内容を設定している。また2年生時から新たに「特定の教師との人間関係づくり」を基盤にした「情緒の安定」を指導内容に加えていることが示されている。これらの指導を受けて、対象児の姿として「プールから出たくない、いやいや出なくちゃ」など心理的葛藤を示すような言葉が確認されたり、自分から「しんどいから休ませて」と言ったりするなど、自分自身と向き合っ適切に行動しようとする心理的な働きがあることを見

表5 自立活動の具体的指導内容と対象児童の情緒に関わる行動例

学年	自立活動の具体的指導内容	A児の情緒の安定に関わる行動（抜粋）	1回以上不安定になった日数
1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・時間やスケジュールの理解 ・遊び要求に関わる言語表出 ・援助や依頼に関わる言語の表出 	<ul style="list-style-type: none"> ・プールの活動を終わることができず、教師の終わりの指示にイライラする。（複数回） ・母子分離不安が強く、学校に滞在しにくい。（多数） ・活動の結果が自分の見通しと違い、教師を叩くことが多い。 ・楽器がうまく叩けず、友達を叩こうとする。 ・学習場面でプロジェクターに影絵のように自分の姿を映さないよう指示されたことでイライラした。 ・スケジュールを見て、プールの活動が無いことが理解し、受け入れることができた。 ・外遊びを終えるように指示されてイライラしたが、散歩で気分転換をして、気持ちを持ち直すことができた。 ・「嬉しい」「楽しい」などの気持ちを言葉で表現しようとするが増えた。 	48回
2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・援助や依頼に関わる言語の表出 ・活動への部分参加 ・状況及び気持ちに関わる言語理解 ・活動への完全参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の教師から提示されるスケジュールを見て、活動内容を理解できたり、前向きなイメージを持てたりする場合には、スムーズに活動を切り替えることができた。 ・集団で行われる国語算数の授業では、友達の答え方や態度、また自分のイメージとの違い等からイライラすることが多く、途中で退席したり、参加できなかったりした。 ・集会で使われるマイクに触りたいが、教師に触らないよう言われることで、イライラすることがあった。 ・プールの活動の終わりには、本人の口から「出たくない」という言葉と「ダメダメ出なくちゃ」という言葉が交互に聞かれ、葛藤している様子が見られた。 ・「しんどいから少し休ませて」と朝運動で教師に訴えることができるようになった。 	29回
3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語の理解 ・状況や周囲の意図の理解及び受け入れ ・援助的に関わることができる教師の拡大 ・できる方法の理解と受容及び活動への参加 ・その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大 	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の運動で疲れてイライラした。提示されるスケジュールの中からできそうな活動のみを選んで行った。 ・交流学习が楽しくて終わりの指示にイライラしたが、「イライラしているね。そんなときには楽しいことを」との教師の言葉を受け入れて、別の活動をして気持ちをもち直した。 ・友達が騒いでいるときに、イライラせず「静粛に」と友達を一喝して平然と活動を継続することができた。 ・朝運動や学部集会、遠足やその他の行事に参加できるようになり、クラス以外の先生や児童と話せるようになった。 ・遊び道具の使い方がイメージ通りにいかないことで泣いた。 ・国語算数の集団での授業に、不特定の教師と一緒に参加し、最後まで活動を完遂できる日が増えた。 ・友達と物を共有できるようになり、トラブルが減った。 ・遊びの中で友達のかかわりを受け入れながら遊べた。 	23回

ることができる。これら自分の気持ちや体調を意識し始めたことと関連し、情緒的な不安定さの回数が表3及び表5に示したように、2年生時では29回（生起率：28.2%）となり、1年生時から大きく減っている様子が示された。この不安定な様子が軽減される様子は、3年生時にはさらに増幅され、生起日数が23回（生起率：19.0%）と不安定さがさらに改善されている。表5の3年生時における情緒の不安定さに関わる姿の記述を見ると、継続してイライラする状態があることが確認できる。一方で、それまでであれば許容できなかった友達が騒いでいる状態に対して「静粛に」と一喝して、最後まで活動をやり遂げる姿や、不特定の教師や友達の様々なかかわりを受け入れて、活動を継続したり、最後までやり遂げたりする姿も見られる。このような受け入れの幅が広がっている姿や、イライラを主体的に解決して活動を完遂する姿が出現している時期の指導内容を見ると、「自己理解の促進と気持ちの言語化」との内容が掲げられ、2年生時から新たに内容として付加された「自己理解」をさらに深めようとする担任の意図が伺える。さらに、「自己」及び「言語」に関して「意図や気持ちを表現する言語獲得」を掲げ、1年生時から継続して課題としていた「言語」に「自己理解」という新たな視点も交えながら増幅していこうとする指導の意図も伺うことができる。こうした具体的な指導内容は、教師の指導記録の中の記述からも確認することができた。例えば、イライラした直後に「スケジュールを提示して、できる活動を選択させながら最後まで活動を行う」との記述に見られるように、教師の配慮的な介入の様子が確認された。また、「イライラしているね。そんなと

きは・・・」との記述もあり、教師が対象児に対して自分の気持ちを意識させ、意識した感情の状態に基づく適切な対処法を提示し、一緒に対処を実行しようとしたと考えられる。

4 自己制御機能に関わる対象児の行動と教師の指導意図の組み合わせ

次に、自己抑制機能という視点から、対象児のどのような姿に対して、どのような指導を行っていたかについて示したものが表6である。表6にある「児童の行動」及び「教師の指導意図」は、対象にした指導記録及び連絡帳の記述から抽出した行動を前述した自己制御機能の4つの要素の定義に基づいて整理したものである。「児童の行動」は、自己制御機能にかかわる「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」と「対象児が起こした行動」の2つのうち、いずれかのニュアンスがあるものを抽出した。これらの対象児のいずれかのニュアンスの行動に対して行った指導の要素を「教師の指導意図」とした。自己制御機能にかかわる「児童の行動」と「教師の指導意図」との組み合わせを見ると、教師が指導の対象として多く挙げているのが「自己抑制」であり、自己抑制を促すために「自己抑制」「注意の移行」「注意の焦点化」の指導を行っていることが分かる。この結果は、教師の意図が情緒の不安定な対象児に対して講じられる策であり、ごく自然な課題設定であると考えられる。また「自己主張」や「注意の移行」の力の獲得も指導の対象としており、そのために教師が自己主張のためのスキルや注意の移行のスキルを指導しているということが分かる。さらに、具体的な対象児の行

表6 自己制御機能に関わる児童の行動と教師の指導意図の組み合わせ及び組み合わせの出現回数

児童の行動	教師の指導意図	1年生	2年生	3年生	指導意図別の合計	M	SD
自己抑制	自己抑制	3	7	9	19	6.33	3.06
自己抑制	注意移行	6	7	13	26	8.67	3.79
自己抑制	注意焦点化		12	8	20	10.00	2.83
自己主張	自己主張	2	5	3	10	3.33	1.53
自己主張	注意移行			1	1	1.00	
注意移行	注意移行	5	2	1	8	2.67	2.08
	注意移行	3		1	4	2.00	1.41
	注意焦点化			1	1	1.00	
指導合計		19	33	37			

※ 測定日数：1年生 90 日／2年生 103 日／3年生 121 日中のデータ

動でなく、積極的に指導する内容として「注意の移行」「注意の焦点化」などの指導も行っている。

これらの児童の行動と教師の指導意図との組み合わせに関する各学年の指導合計を見ると、自己制御機能に関わる指導が年々増加しており、2年間で倍増している。また自己制御機能に関わる指導の種類と対象児の行動の組み合わせ別の出現回数については、「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の移行』指導」の出現数が最も多く、続いて「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の焦点化』指導」、「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『自己抑制』指導」となっている。また「対象児の『自己抑制』を意図した教師の『注意の焦点化』指導」については、1年生の時には指導項目として挙げられていなかったものが、2年生時から新規に導入されたこと、また導入されたと同時に急激に増えていることも特徴的である。さらに教師の指導意図における自己制御機能の種類について見ると、1年生時には、19回の指導が確認されたが、そのうち14回（73.7%）が「注意の移行」に関する指導であった。この「注意の移行」の指導回数について経年変化を見ると、それまでの指導回数が増加したり、新たに付加されたりする場合と、緩やかに減らされる場合の二種類があることが分かる。教師の指導意図として「注意の移行」が大幅に増やされているのは、対象児の「自己抑制」の行動を意図するものであった。さらに、3年生から出現する「注意の移行」は対象児の「自己主張」を意図したものであった。逆に、「注意の移行」の指導が減らされるのは対象児の「注意の移行」ができやすくなるために教師がする「注意の移行」の指導である。

5 自己制御機能に関わる対象児の行動と指導のタ

イミング

次に、意図された児童の行動と教師の指導のタイミングについて示したものが表7である。「児童の行動」は、表6と同様に、自己制御機能にかかわる「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」と「対象児が起こした行動」の2つのうちのいずれかのニュアンスである。従って、「教師の指導意図」のタイミングは、「対象児に望む姿（こんな行動ができるようになってほしいという教師の意図）」の場合には「事前」のタイミングでの指導であり、「対象児が起こした行動」のニュアンスの場合は「事後」のタイミングの指導となる。

表7の各学年の中でされた「事前」と「事後」のそれぞれの指導合計を見ると、1年生時には「事前」に行う指導が若干多めであるが、ほぼ差が認められないと言える。一方で2年生と3年生における「事前」と「事後」の自己制御機能に関わる指導のタイミングを比較すると、明らかに「事後」が多いことが分かる。この「事後」の指導が多いことと、多くなった「事後」の指導のターゲットが児童の「自己抑制」の行動であることと重ね合わせて考えると、教師は対象児の「自己抑制」を促す目的で、意図的に「事後」のタイミングで指導をしていることが分かる。

Ⅳ 考察

本研究で取り上げた対象児は、情緒の安定に課題があり、活動に見通しがもてなかったり、周囲の状況や友達の様子を受け入れることが難しかったりするために、結果的に行動上の問題を多く呈する児童であった。このような実態の対象児に対して、実態に応じた指導の内容を導入することで、次第に行動上の問題が沈静化し、主体的に自らの困難さに対処

表7 自己制御機能に関わる児童の行動と教師の指導意図のつながり別に見る指導のタイミング

児童の行動 - 教師の指導意図	1年生		2年生		3年生	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
自己抑制 - 自己抑制	3		1	6	1	8
自己抑制 - 注意移行	4	2	3	4	1	12
自己抑制 - 注意焦点化			5	7	2	5
自己主張 - 自己主張		2		5		3
自己主張 - 注意移行						1
注意移行 - 注意移行	3	2	1	1		1
- 注意移行	1	3			1	
- 注意焦点化					1	
指導の合計	11	9	10	23	6	30

※ 「事前」：児童が行動を起こす前に行う指導／「事後」：児童の行動を受けて行う指導

できるようになっていったと言える。この行動変容に深く関連すると推察される「実態に応じた指導内容」について検討してみたい。

まず、目標について見ると、表3で示されたように、1年生では「スケジュールの理解」など、環境の把握に自立活動の指導の重点を置き、分かって安心したり、自分から行動することができたりすることに力点が置かれていた。小学1年生では、学校生活の見通しが立ちにくく、認知を始めとする様々な能力もまだ十分でないことから、対象児を取り巻く環境を整える「配慮」を手厚く講じていると考えられる。2年生になると、1年生のときに培われた見通しや安心などに加え、「特定の教師」との人間関係をベースにしながら、「援助されながらより多くの活動に参加できるようにする」ことや「自分自身」を意識しながら「困難なときに援助を求める」との課題を付け加えている。この時点から「自己理解」の要素が自立活動の課題に盛り込まれている。2年生以降の具体的な指導内容を見ると、表3に示したように、2年生では「自己理解」、さらに3年生では「自己理解の促進」との記述が確認できる。表3の目標の記述及び表4の具体的な指導記録の記述にも示したように、教師は自己理解を促すことを基本的な指導法にしながら、行動上の問題解決に繋がる自己抑制や自己主張、注意の焦点化、注意の移行の内容を対象児に提示した。具体的には、1年生では「要求に関わる言語表出」「援助や依頼にかかわる言語の表出」も指導内容に位置づけている。この「言語表出」に関しては、自己制御機能において重要な役割を果たすとされる「自己主張」とほぼ同様のニュアンスの課題と言える。その意味で、学校生活に慣れないことから、情緒不安定に陥り、行動上の問題をほぼ毎日のように呈していた児童に対して、「言語表出」にかかわる課題設定がなされたことは、情緒の安定に貢献する極めて効果的で有効であったと言える。また、行動上の問題解決に有効なポイントという視点から指導の内容及びそのタイミングを見ると、表6や表7で示されたように、1年生では行動上の問題解決に有効な自己抑制機能の4つの内容を満遍なく獲得させようとする指導意図が伺える。しかし、その指導の意図を達成させる為にとった指導の手段を見ると「注意の移行」が1年生時には大半を占めており、言わば「気になることから、いかにうまく気を逸らすか」という指導法を選択的に行っていると考えられる。この点について2・3年生では、指

導の意図を「対象児が自己抑制できるように」というポイントに焦点化し、教師の指導も「自己抑制」「注意の移行」「注意の焦点化」に関する具体的なスキルや耐性の指導を行っていることも分かった。

自閉症の障害特性によって結果的に注意の移行が難しく、一つに刺激から離れることが難しい場面も多く報告されている。Baron-Cohenら(2001)は、健常範囲の知能をもつ成人の自閉症傾向の程度測定尺度AQ(Autism Spectrum Quotient)を開発し、自閉症の症状の領域と認知的異常性の領域の内容から尺度項目を構成している。その項目に「注意の切り替え」が盛り込まれていることから、自閉症の特性としての注意の移行の困難さを窺い知ることができる。本研究での対象児もこの特性が大変強いことから行動上の問題が多く出現していたと言える。特に入学して間もない時期で、見通しや認知的な面で多くの支援が必要とされる1年生の段階には、「注意の移行」に関する指導法を多く取り入れることで、自閉症の障害特性「こだわり」をうまく外す指導を多くしていると言える。この「注意の移行」を多用している指導法については、先行研究で森(2015)が自閉症児に対する行動問題の改善の要素としている「本人の意思を尊重することや環境を整えること」を支持する結果と言える。1年生では、うまく気を逸らす力を身につけさせることで、児童の精神的な負担を軽減しながら、安心して落ち着いて生活することができるようにする配慮が多くなされていた。入学直後の対象児には、学校生活に必要な、言わば最低限必要な合理的な配慮とも捉えることができる。

配慮傾向の強い1年生の指導の成果をベースにしながら次第に落ち着いていった対象児に対して、表6から2・3年生では自己抑制ができることに指導意図が焦点化され、「注意の移行」は継続的に指導しながら「自己抑制」「注意の焦点化」のスキルや耐性の指導も付加して指導していると捉えることができる。

さらに、表7からからは、1年生と2・3年生の指導方法において明らかな違いが「事前」と「事後」の割合において確認された。既に述べたように、1年生では「注意の移行」に関する指導が多く、活動の事前と事後では特徴的な差は認められない。しかし、2年生の指導においては、明らかに事前は少なく、事後が多くなっており、指導のタイミングにおける特徴を見出すことができた。この傾向は3年生になるとさらに顕著に見られた。このことは、「情緒

の安定の見られ始め」という1年生時の指導の成果をベースにして、対象児が「自分と向き合う」課題設定をし、少しずつ段階的に負荷の高い課題に取りくませる指導とすることができる。

1年生と2・3年生の指導の変遷の中で、指導内容に着目すれば、2年生以降の「自己理解」が特徴と言える。このことと「事前」「事後」についての特徴を重ね合わせると、「事後の指導を増やすことで自己理解にアプローチする」という具体的な自己理解の指導方法が見えてくる。本研究で定義する「事後」の指導とは「児童の行動を受けて行う指導」のことである。そこでは、児童は既に行動してしまっており、その行動の結果を良くも悪くも受け止めて、自覚せざるを得ないタイミングの指導である。表4のA児の情緒の安定に関わる具体的な記述からも分かるように、指導者はこの「事後」のタイミングで、「・・・イライラするんだね。そんなときは・・・」と自分の意思や感情と向き合わせる指導を行っている。具体的指導内容の「自己理解」はこのような形で指導の中に具現化されている。そして、このような指導を重ねた結果、それまでは受け入れづらく、行動上の問題にまで発展していた「騒いでいる友達のいる状況」下でも、「静かに」と友達を一喝して最後まで平然と活動を完遂する姿を見せることができるまでに至っていると考えられる。

これらのことから、学習指導要領解説の自立活動の目標に謳われる「生活上・学習上の困難を主体的に改善克服する」または実現するための一つの手掛かりとして、まず、対象が安心できる指導及び環境づくりが必要なこと、そうすることで自己理解を促す指導法が有効に機能すると言える。そしてその「自己理解」を促す具体的な方法として、指導のタイミングを工夫し「自分の意識と向き合わせる」ことの必要性も示唆された。

V 今後の課題

本研究では、情緒の安定に課題のある児童に対して、実態把握を行い、実態に応じた自立活動の目標設定の下に、「支援重視」から自己理解に基づく主体的に困難さを解決する「力を獲得するための指導」へと段階的に指導を展開することで、情緒の安定が促された事例を扱った。データ処理の過程で、自己制御機能の指標を用いて、その指導の様相を整理した。そこでは学校場面得意図した指導についても目標や指導内容が功を奏したことを明らかにすること

はできたが、設定された学校での指導のみが自己理解を促し、情緒の安定に繋がったとは断言できないのも確かである。保護者との連携による自己理解やその他に関する家庭での指導による相乗効果や、本研究で取り扱った目標や指導内容以外の指導が影響した可能性も決して否定できない。今後は、その他の指導・支援も含めた長期間に渡る調査が必要である。

参考引用文献

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, S. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome / high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.
- 原田知佳 吉澤寛之 吉田俊和 (2008) 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成・妥当性の検討及び行動抑制／行動接近システム・実行注意制御との関連. *パーソナリティ研究*, 第17巻, 1号, 82-94.
- 今井善之 生川善雄 (2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識 - 千葉大学教育学部研究紀要. 第61巻, pp.219~266.
- 今野邦彦 (2014) 肢体不自由教育における自立活動者の専門性の変遷. *北海道大学大学院教育学研究紀要*, 120, 159-177.
- 今野邦彦 (2012) 北海道の肢体不教育における自立活動教諭の導入の成果と課題に関する調査研究. *北海道リハビリテーション学会誌*, 37, 43-47.
- 小島道生 池田由紀江 (2004) 知的障害者の自己理解に関する研究-自己叙述に基づく測定の試み-. *特殊教育学研究*, 42(3), 215-224.
- 守屋慶子 森万岐子 平崎慶明 坂上典子 (1972) 児童の自己認識の発達-児童の作文の分析を通して-. *教育心理学研究*, 20(4), 205-215.
- 森豊 (2015) 自閉傾向のある児童の行動問題の改善. *山形大学大学院教育実践研究科年報*, (6), 270-273.
- 森豊 (2016) 自閉傾向のある児童の集団学習におけるかわり合いを通じた行動問題の改善. *山形大学大学院教育実践研究科年報* 7号, 184-191.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領―自立活動解説編―.

文部科学省（2016）特別支援教育部会における議論
の取りまとめ（案）．平成 28 年 7 月 19 日 中央教
育審議会 教育課程部会 資料 5.

大内晶子 長尾仁美 櫻井茂男（2008）幼児の自己
制御機能尺度の検討-社会的スキル・問題行動との
関係を中心に-. 教育心理学研究, 56, 414-425.

八幡ゆかり（2013）特別支援教育における自立活動
の今日的意義-歴史の変遷の分析を通して-. 鳴門
教育大学研究紀要, 第 28 巻, 39-48.

山田純子（1995）軽度知的障害者に対する自己理解
援助のプログラム. 職業リハビリテーション, 8(0),
1-7.

Self-Reliance Activities Based on Self-Understanding for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability

- An Analysis of Teaching Records Focused on Self-Regulation Scales -

Hiroshi ONORO*1, Akitaka NAKAYA*2

In this study, we focused on teaching record of self-reliance activity whose actions an autistic child who has intellectual disabilities and present behavioral problems due to the emotional stability problem improved; We investigated the involvement of self-understanding in the course of setting and guidance. For the record analysis, we adapted the self-regulation scale, which is considered to play an important role in improving the behavioral problem, to verify the effectiveness of goal and content setting and to grasp the mode of guidance of self-understanding. The results showed that the guidance targets and guidance contents set for the child who presented behavioral problems while taking mental burdens into account, as a result, elements of the self-regulation function were set stepwise and resulted in improved behavior. Furthermore, introduction of the teaching method to encourage self-understanding has revealed that the targeted child urges the child to acquire the ability to resolve the difficulty subjectively. From the results, it is clear that even if children with autistic disorders with intellectual impairment are used, using the teaching method to encourage self-understanding based on task setting according to the actual situation, it is possible that the target child will develop the ability to subject the difficulty to subjective improvement. It was suggested that it is possible.

Keywords: autism, emotional stability, self-reliance activities, self-perception, self-regulation

*1 The University of Hiroshima Bunka Gakuen

*2 Graduate School of Education, Okayama University
